

Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht. Identitäts-Verlust oder Bereicherung?

von Helga KOHLER-SPIEGEL

Die ersten Wochen im Unterricht einer ersten Klasse Primarschule – die meisten Kinder wissen nicht, ob sie reformiert oder katholisch sind, erst das Nachfragen bei den Eltern kann Klarheit bringen. Im Nachbarort wird der Religionsunterricht „ökumenisch“ geführt, die katholische Katechetin übernimmt die erste Klasse, die reformierte Kollegin unterrichtet in der zweiten Stufe, so geht es abwechselnd weiter, manche Einheiten werden von den Kolleginnen gemeinsam durchgeführt – zur Zufriedenheit aller. Es können aber auch andere Erinnerungen mit dem Begriff „ökumenisches Lernen“ verknüpft sein, Erfahrungen von Ab- und Ausgrenzungen derer, die zur Minderheit gehört haben, Erfahrungen von Aufbruch im ökumenischen Engagement mit gelungenen Schritten und mit Schwierigkeiten . . .

An vielen Szenen lässt sich die gegenwärtige Vielfalt an Zugängen und Formen ökumenischer Erfahrungen und ökumenischen Lernens sichtbar machen. Die Realität ist vielfältiger und bunter, als die Konzepte es einfangen können. Klar aber ist, dass es sowohl theologisch als auch religionspädagogisch kein unumstrittenes Thema ist, das uns hier beschäftigt.

1. Ökumenisches Lernen

1.1. Aus katholischer Sicht

Der Begriff „Ökumenisches Lernen“ ist vor etwa 20 Jahren im reformierten Raum geprägt worden und wird inzwischen auch in der katholischen Religionspädagogik verwendet, daneben finden sich aber im katholischen Bereich weiterhin auch die Begriffe „ökumenische Erziehung“ oder „ökumenische (Aus-)Bildung“.

Massgebend für das Verständnis sind religionspädagogisch relevante kirchliche Dokumente der letzten 30 Jahre. Sie beziehen sich auf „die katholischen Prinzipien des Ökumenismus“ gemäss dem Ökumenismus-Dekret (Nr. 2–4) und der Erklärung über die christliche Erziehung (Nr. 11–12) des Zweiten Vatikanischen Konzils 1962–1965. Ökumene wird als eine unverzichtbare Dimension christlicher Bildung gesehen, im Ökumenismus-Dekret wird das Handeln und Lernen mit der Zielsetzung der Wiederherstellung der Einheit der Kirche als „ökumenisch“ gekennzeichnet (Nr. 1). Ökumenisches Lernen ist zuerst eine innerchristliche und innerkirchliche Angelegenheit. „Das Vorhandensein und die Wahrung einer profilierten konfessionellen Identität und existenziellen Beheimatung in der eigenen Kirche vorausgesetzt, soll durch umfassende authentische Information und respektvolle, engagierte Auseinandersetzung mit den Überzeugungen anderer christlicher Glaubensgemeinschaften zum Abbau konfessionalistischer Defizite verholfen und ohne ‚Reduktion auf das gemeinsame Minimum‘ (*Catechesi tradendae* Nr. 33) . . . zum Dialog und zur Begegnung befähigt werden mit dem Ziel des gegenseitigen Verstehens, des Perspektivenwechsels, der Erschliessung von Gemeinsamkeiten und der Erfahrung schon vorhandener Gemeinschaft“¹. Deutlich wird die Vorentscheidung bezüglich der Reihenfolge der Schritte: Es ist zuerst vom Vorhandensein und der Wahrung einer profilierten konfessionellen Identität und existenziellen Beheimatung in der eigenen Kirche die Rede, bevor vom Dialog und der Begegnung gesprochen wird; diese werden meist konkret als konfessionelle Kooperation verstanden.

Neuere Texte beziehen ökumenisches Lernen auf die Praxis der Einheit der Kirchen, sie verlangt ein grenzüberschreitendes, soziales, konziliares, solidarisches, befreiendes, d. h. auf Praxis gerichtetes Lernen und ist inhaltlich – generell gesagt – bestimmt von den Ideen des Konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung.

¹ Richard SCHLÜTER, Ökumenisches Lernen. 2. Aus katholischer Sicht, in: Norbert METTE / Folkert RICKERS (Hrsg.), *Lexikon der Religionspädagogik 2* (Neukirchen-Vluyn 2001) 1448–1451, hier 1449.

1.2. Aus evangelischer Sicht

In der reformierten ökumenischen Bewegung ist ökumenisches Lernen spätestens seit den 1950er Jahren als eine wichtige Aufgabe erkannt und beschrieben worden. Offizielle Dokumente des Ökumenischen Rats der Kirchen sprechen seit dieser Zeit von der Notwendigkeit ökumenischer Erziehung („ecumenical education“). Ihre Aufgabe wird darin gesehen, das ganze Leben der Kirche, besonders aber ihre Lehr- und Erziehungsaufgaben (einschliesslich der Aufgaben theologischer Ausbildung und Weiterbildung) an der Vision von der *einen, missionarischen* Kirche im Prozess der Erneuerung zu orientieren. Die Ausweitung des Ökumeneverständnisses geschah in der Folge der 4. Vollversammlung des Ökumenischen Rats der Kirchen in Uppsala 1968; es ist nun nicht mehr allein oder vorrangig auf die Einheit und Mission der Kirche ausgerichtet, sondern nimmt die Zukunft der bewohnten Erde entschlossen in den Blick. Darin nähern sich die beiden grossen Kirchen an und entsprechen sich teilweise².

1.3. Zur Charakterisierung: Ökumenisches Lernen

Schon in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre war an die Stelle von „ökumenischer Erziehung“ („ecumenical education“) der Begriff „Ökumenisches Lernen“ („ecumenical learning“) getreten. Damit wird ein Lernen in den Blick genommen, das das herkömmliche schulische Lernen zwar berührt, aber zugleich weit überschreitet. In wenigen Stichworten ist ökumenisches Lernen charakterisiert durch folgende Aspekte:

Ökumenisches Lernen ist grenzüberschreitend. Auf dem Hintergrund der biblischen Verheissungen überschreitet es biographische, nationale und ethnische Grenzen und stellt Verknüpfungen zwischen lokalen Erfahrungen und globalen Fragestellungen her.

Ökumenisches Lernen schliesst interkulturelles wie interreligiöses Lernen ein. Es enthält die Bereitschaft zum Dialog mit den fremden anderen und deren Traditionen, Religionen und Ideologien, in der Begeg-

² Vgl. Ulrich BECKER, Ökumenisches Lernen. 1. Aus evangelischer Sicht, in: METTE/RICKERS (Hrsg.), Lexikon der Religionspädagogik 2 (oben Anm. 1) 1443–1448.

nung mit „anderen“ fördert es auch die Selbstreflexion und die Ausbildung eigener Identität.

Ökumenisches Lernen ist handlungsorientiertes und handlungsorientierendes Lernen. Es begnügt sich nicht mit Informationen.

Ökumenisches Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess. Soziales und religiöses Lernen fallen nicht auseinander, sondern bilden eine Einheit. Information und Feier, Kommunikation und Partizipation gehören zusammen.

Ökumenisches Lernen versteht sich als ein Lernen im Konziliaren Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung.

Ökumenisches Lernen ist verständigungs- und versöhnungsorientiert. Solche Verständigung zielt nicht auf faule Kompromisse. Verständigung und Versöhnung sind vielmehr geleitet von den biblischen Verheissungen und Hoffnungen³.

2. Eine Kultur des Dialogs

Ökumenisches Lernen will also einen Dialog eröffnen und zum Dialog befähigen⁴.

Was heisst es, in einen Dialog zu treten? Was muss ich vom anderen wissen? Wo sperrt sich der/die andere, wo sperre ich mich? Einem Menschen zu begegnen beinhaltet, einander anzusehen, einander wahrzunehmen, sich auf die jeweils andere Person zu beziehen, vom anderen etwas wissen zu wollen. In dieser Begegnung bleibt schwierig, Gemeinsames zu entdecken und doch Fremdheit auszuhalten; Unverstehen zu spüren, auch Grenzen; wohlwollend interessiert am Tun und den Entwicklungen der anderen Person teilzuhaben, ohne unkritisch zu werden. Martin BUBER prägte den Gedanken, dass der Dialog wesensmässig das Moment der Überraschung enthalte. Dieses Moment der Überraschung

³ Vgl. BECKER, Ökumenisches Lernen (oben Anm. 2) 1445f.

⁴ Vgl. zum Folgenden mit weiterer Literatur: Richard SCHLÜTER, Dem Fremden begegnen – eine (religions)pädagogische Problemanzeige, in: DERS. (Hrsg.), Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung (Paderborn 1994); Helga KOHLER-SPIEGEL, Aktuelle Wahrnehmung religiöser Mischkulturen in Gesellschaft und Schule, in: Christoph BAUMGARTINGER (Hrsg.), Religionspädagogik in einer veränderten Welt (Wien 2002) 287–295.

und der Fremdheit beinhaltet aber auch die Gefahr des Abwehrens und Ausgrenzens⁵.

In unserer Kultur gehören gegenwärtig Religiosität und religiöse Fragen primär in die Privatsphäre des Menschen⁶. Ausser bei Konflikten ist die Glaubensüberzeugung meist kein gemeinsames Thema: „Was ich glaube, geht niemanden etwas an; was ich glaube, ist meine Privatsache, wie ich meinen Glauben lebe, ebenso“⁷. Die Privatisierung von Religion und Konfession hilft einerseits, dass verschiedene Glaubensausrichtungen nicht direkt zu Konflikten im Zusammenleben führen, andererseits aber verhindert das Zurückdrängen in die Privatsphäre auch das Gespräch und die Auseinandersetzung. So kann die eigene Überzeugung nicht im Gespräch mit anderen Überzeugungen wachsen und sich differenzieren, so kann sich die eigene Überzeugung nicht im Angesicht anderer Menschen bewähren, die nicht grundsätzlich schon denken und glauben wie ich. Dialog ist wechselseitig: in der Begegnung verändern sich die beteiligten Personen. Keine eindimensionale Beeinflussung, sondern ein differenzierter Vorgang gegenseitiger Prägung kennzeichnet diesen Prozess.

Die einzelne Person mit ihrer Konfession gewinnt im Zusammenleben mit Menschen einer anderen Konfession eine ununterbrochene Rückfrage nach dem eigenen Glauben, nicht nur nach den gewohnten und übernommenen Glaubensvorstellungen, sondern nach dem „Bekenntnis“, das in den jeweiligen Personen lebendig geworden ist. Für einen fruchtbaren Dialog braucht es den Dialog zwischen Überzeugung und Überzeugung, zwischen zwei „Gehpunkten“ anstatt zwischen zwei (feststehenden) „Standpunkten“. Es braucht eine Hermeneutik des anderen („Wer nur England kennt, kennt England nicht“), es braucht so viel Sicherheit meiner selbst (Identität), dass keine Angst vor Identitätsverlust

⁵ Vgl. Martin BUBER, *Nachlese* (Gerlingen ³1993) 81ff; Bernhard TAURECK, *Lévinas zur Einführung* (Hamburg 1991).

⁶ Vgl. exemplarisch: Hermann KOCHANEK (Hrsg.), *Religion und Glaube in der Postmoderne* (= Veröffentlichungen des Missionspriesterseminars Sankt Augustin bei Bonn 46) (Nettetal 1996).

⁷ Vgl. Helga KOHLER-SPIEGEL, *Religiöse Bedürfnisse und christliche Identität*, in: Walter KRIEGER / Balthasar SIEBERER (Hrsg.), *Wie religiös ist diese Welt?* (Limburg / Kvelaer 2002) 71–90.

besteht. So verstanden braucht es für ökumenisches Lernen gemeinsame Anliegen in Treue zur eigenen Überzeugung⁸.

3. Dialog-Lernen: Eine Frage der Identität

Damit ist bereits die Frage nach der Identität angesprochen. Ökumenisches Lernen stellt die Frage nach eigener und fremder Identität, auch nach Ausprägungen und Entwicklungsmöglichkeiten religiöser Identität⁹. Identität ist verstanden als Balance zwischen personaler Identität (wer bin ich in meinen Augen?) und sozialer Identität (wer bin ich in den Augen anderer?). Für religiöse Menschen gehört der Blick aus Glaubensperspektive dazu: Wer bin ich im Licht des Glaubens? Neuerdings wird das Postulat von Entwicklung und Kontinuität explizit kritisiert, statt dessen werden Metaphern verwendet wie Collage, Fleckerlteppich, *patchwork*, *crasy kilt*, Bastelmentalität. Ein ständiges Umschalten auf Situationen ist notwendig, in denen ganz unterschiedliche, sich sogar z. T. gegenseitig ausschliessende Personanteile gefordert sein können. Die Gefahr dabei ist, dass bei dieser Individualisierung das Gemeinsame verloren geht. Ziel der Entwicklung religiöser Identität ist, dass Erwachsene sich so mit religiösen Themen inhaltlich und persönlich auseinandersetzen können, dass sie im Wissen um ihre eigenen Überzeugungen fähig sind zum Austausch, ohne dass Fremdes bedrohlich sein muss. Das kann im ökumenischen Lernen erfahren und eingeübt werden.

3.1. Ich bin mir selbst gewiss – im Dialog mit anderen

„Je unsicherer die persönliche Identität, desto geringer auch die Fähigkeit, Pluralität auszuhalten“¹⁰. Ökumenisches Lernen geschieht im

⁸ Vgl. Stephan LEIMGRUBER, *Interreligiöses Lernen* (München 1995) 68.

⁹ Vgl. Heiner KEUPP / Helga BILDEN (Hrsg.), *Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Münchener Beiträge zur Sozialpsychologie* (= Münchener Universitätschriften Psychologie und Pädagogik) (Göttingen 1989); vgl. Heiner KEUPP u. a., *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* (Reinbek 1999).

¹⁰ Friedrich SCHWEITZER, *Interreligiöses und ökumenisches Lernen – auch in der Schweiz?*, in: Michael KRÜGGELER / Fritz STOLZ (Hrsg.), *Ein jedes Herz in seiner*

Kontext der eigenen religiösen Identität. Im Interaktionsprozess muss die einzelne Person divergierende und widersprüchliche Erwartungen und Selbstbilder aushalten und gestalten; nicht Harmonie, sondern Ich-Balance ist gefragt. Identität ist ein Relationsbegriff: Selbigkeit setzt voraus, dass es auch Verschiedenheit bzw. Fremdheit gibt. Vieles aber spricht dafür, „dass die anderen solange der eigenen Identitätsentwicklung und ihrer Darstellung förderlich sind, wie sie – Schritt für Schritt – als Gleiche in das eigene Selbstkonzept integriert werden können“¹¹. Dominiert das Erleben von Fremdheit, wird diese Integration erschwert und kann misslingen.

3.2. Experimentierend und individuell – Suche nach eigenem Glauben

In der Pubertät muss die einzelne Person ihre Zugehörigkeiten und ihre Eigenständigkeiten entwickeln, im Blick auf die eigene Person, im Blick auf die Beziehungen, im Blick auf die ethischen und religiösen Haltungen. Die Auseinandersetzung mit den Meinungen und Überzeugungen der Eltern und der Erziehungspersonen geschieht meist mehr unter dem Beziehungsaspekt als auf das jeweilige Gesprächsthema bezogen¹². Inhaltliche Auseinandersetzungen innerhalb einer Religion oder zwischen Konfessionen und Religionen sind nur sinnvoll, wenn sie die herausgeforderte Beziehungsebene erreichen. Mit der Betonung des Beziehungsaspektes ist auch die Unverfügbarkeit des ökumenischen Lernens angesprochen, man kann sich in eine Beziehung investieren, aber es gibt keine Garantie für ihr Gelingen; Missverstehen und Scheitern sind trotz allem Bemühen nicht auszuschließen.

Die beiden grundlegenden Aspekte von Identität „Wer bin ich in meinen Augen?“ und „Wer bin ich in den Augen anderer?“ lassen sich nicht trennen, andere Menschen sind für das eigene Selbstbild ebenso

Sprache . . . Religiöse Individualisierung als Herausforderung für die Kirchen (Zürich 1996) 141–149, hier 147.

¹¹ Norbert METTE, Begegnung mit dem Fremden: Aufgabe des Religionsunterrichts, in: Reinhard GÖLLNER / Bernd TROCHOLEPCZY (Hrsg.), Religion in der Schule? Projekte – Programme – Perspektiven (Freiburg i. Br. 1995) 118–132, hier 125.

¹² Vgl. Friedrich SCHWEITZER, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters (Gütersloh 1996) 55.

notwendig wie die persönliche Reflexion. In einem Umfeld, in dem religiöse Zuordnungen für die Wahrnehmung von Menschen wenig Bedeutung haben, werden auch konfessionelle Unterschiede kaum betont sein. Häufig sind für Kinder (und meist auch für Erwachsene) ihre Fähigkeiten im sozialen Verhalten oder ihre sportlichen Leistungen, der gesellschaftliche Status und die finanziellen Möglichkeiten wichtiger als religiöse und konfessionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Religiöse Zugehörigkeit ist Teil der Identitätsbildung, aber sie ist auch nicht mehr als ein Teil, der – meistens – in Relation zu anderen Kriterien wenig Bedeutung für das Selbst- und Fremdbild einer Person hat. Religionspädagogisch bedeutet dies wohl, die Frage nach religiös-konfessioneller Identität wichtig zu nehmen, ohne sie in ihrer Bedeutung überzubewerten.

4. Beheimatung oder Verlust von Heimat?

In der Literatur zum Thema ist häufig von Heimat bzw. von mangelnder Beheimatung die Rede. Sollen Kinder im Dialog beheimatet sein oder in der eigenen Konfession? Ich kann nicht umhin, ein wenig auszuholen:

Gemäss der Überlieferung im Exodus-Zyklus wächst Mose – nach dem Drama des Überlebens am Beginn seines Lebens – zuerst in seiner eigenen Familie auf, dann am Hof des Pharaos, mit allen Möglichkeiten für eine erfüllte Zukunft. Nach der Ermordung eines Sklavenaufsehers flieht er in die Steppe, lässt sich dort nieder und heiratet. Das Leben scheint seinen Weg genommen zu haben: Familie, Schaf- und Ziegenherden, die Zukunft scheint festgelegt. Doch Mose . . . Sie kennen die Überlieferung. Und Gott macht sich kenntlich: „Ich bin der Gott deines Vaters, der Gott Abrahams und Sarahs, Isaaks und Rebekkas . . .“ (Ex 3,6). Gott stellt sich vor als „Gott deines Vaters und deiner Mutter“. So wird uns Gott zuerst vertraut – als der Gott, von dem unsere Eltern reden (oder eben nicht reden), zu dem unsere eigenen Eltern beten (oder nicht beten). Gott kommt uns zuerst nahe als der Gott unserer Familie mit der damit verbundenen Atmosphäre, mit den Bildern, den Gefühlen, den Worten . . . Erst dahinter kommt die Tradition, der Gott unserer Grosseltern, unserer Vorfahren und der langen Jahrhunderte vor uns. Der überlieferte Gott ist immer zuerst der Gott unserer eigenen Familie. Mose

weiss, wie er zu reagieren hat: die religiöse Tradition lehrt ihn, dass er sein Gesicht zu verbergen habe, da niemand Gott schauen könne.

Wieso ich diese Perikope erinnere? „Heimat“ – auch im Religiösen – meint wohl zuerst Gefühl und Bilder der eigenen Mutter und des eigenen Vaters, ihre Hoffnungen und Ängste, ihre Erfahrungen und Vorurteile. Heimat – das sind die Gerüche meiner Kindheit, die Klänge, Menschen und Landschaften, die Feste und die Feiern, die Atmosphären und die Wünsche sowie das, wovor wir uns gefürchtet haben. Heimat hat mit dem zu tun, was uns vertraut geworden ist und was wir uns vertraut gemacht haben.

Also – Beheimatung, bevor wir den Dialog lernen – oder das Gemeinsame lernen und dann die Differenzierungen? Die Entweder-Oder-Frage scheint nicht zielführend zu sein. Das Tübinger Forschungsprojekt¹³ hat deutlich gemacht, dass Kinder beides wahrnehmen: Gemeinsamkeiten unter Christinnen und Christen ebenso wie Unterschiede; erst allmählich lernen wir diese auch als konfessionelle wahrzunehmen und zu beschreiben. Wir müssen – im Religionsunterricht und auch in ausserschulischen Lernprozessen – den Kindern Hilfen geben, damit sie das, was sie in den eigenen Familien erleben und was sie in ihrem Umfeld wahrnehmen, einordnen und verstehen lernen. Dass die jeweilige Religiosität vielfältiger ist als die konfessionelle Zuordnung, bleibt dennoch richtig.

Zugleich aber dürfen wir nicht vergessen: Die jüdisch-christliche Tradition erinnert uns im Kernbekenntnis Dtn 26: „(5) Du aber sollst vor dem Herrn, deinem Gott, folgendes Bekenntnis ablegen: Mein Vater war ein heimatloser Aramäer. Er zog nach Ägypten . . . (10) Und siehe, nun bringe ich hier die ersten Erträge von den Früchten des Landes, das du mir gegeben hast, Herr. (11) Dann sollst du fröhlich sein und dich freuen über alles Gute, das der Herr, dein Gott, dir und deiner Familie gegeben hat: du, die Leviten und die Fremden in deiner Mitte“. Die Heimatlosigkeit als Bekenntnis eröffnet uns auch, in der Heimatlosigkeit ein Stück zuhause zu sein. Bei allem Bedürfnis nach Beheimatung gehört Heimatlosigkeit (in seinem mehrdeutigen Verständnis) zum jüdisch-christlichen Glauben.

¹³ Vgl. Friedrich SCHWEITZER / Albert BIESINGER u. a., Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (Freiburg i. Br. 2002).

5. Verschiedene Formen: Konfessioneller Religionsunterricht, konfessionell kooperierender Religionsunterricht oder Religionskunde

Die verschiedenen Formen von Religionsunterricht¹⁴ hängen oft mit regionalen Gegebenheiten zusammen. Welche rechtliche Form in der jeweiligen Region die richtige bzw. passende ist, wage ich von aussen nicht zu sagen. Aber ich möchte Überlegungen und Argumente an die Hand geben, die in Verbindung gebracht werden können mit der jeweiligen Einschätzung der Situation vor Ort, welche Form von Religionsunterricht sinnvoll ist.

Unterricht ist nie neutral

Norbert METTE spricht von „bekenntnis-, nicht konfessionsgebundenem Religionsunterricht“¹⁵. Er meint damit, dass das Gespräch nicht das Bekenntnis ersetzt, dass Engagement und Sachlichkeit keine Gegensätze sind, dass eine wertneutrale Haltung für Unterricht unangemessen ist¹⁶. Eine bloss informierende Religionskunde ist – wie in jedem anderen Schulfach auch – didaktisch gesehen ein „Unding“, wie es von protestantischer Seite Henning LUTHER nennt.

Konfessioneller Religionsunterricht hat dem Menschen zu dienen

Andererseits kann ein konfessioneller Religionsunterricht Kindern und Jugendlichen das Bekenntnis nicht einfach vorgeben, sondern hilft, zu einem Bekenntnis zu finden. Diakonisch verstanden macht der Religionsunterricht uneigennützig verfügbar, was sich aus der religiösen Tradition der Christen für humane Existenz heute lernen lässt. Religiöses Lernen in der Schule ist kein verlängerter Arm der Kirche, sondern die Kirchen stellen ihr Wissen und ihre Erfahrung in religiösen Fragen zur Verfügung – als Engagement für die nächste Generation, als Angebot.

¹⁴ Vgl. Helga KOHLER-SPIEGEL / Adrian LORETAN (Hrsg.), Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht (Zürich 2000).

¹⁵ Vgl. zum folgenden: METTE, Begegnung (oben Anm. 11).

¹⁶ Wer Biologie wertneutral unterrichten will, wird scheitern, ebenso, wer dies im Sprachenunterricht tun will.

Konfessionell kooperierender Religionsunterricht

Neuere Studien belegen, dass die konfessionelle Bindung bei Kindern und Jugendlichen stark rückläufig ist; Konturen konfessioneller Zugehörigkeit sind gemäss der letzten Shell-Studie nur mehr selten erkennbar. Dem entgegen wird im Projekt der Tübinger Uni „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden“ deutlich, dass Kinder sehr wohl konfessionelle Vorstellungen haben, aber geprägt und ausgelöst von dem, was sie sehen und in ihrer Umgebung wahrnehmen. Leider fehlen breitere Untersuchungsdaten, wie betroffene Kinder und Jugendliche einen konfessionell gemischten Religionsunterricht wahrnehmen¹⁷.

Während in Schweizer Kantonen, vor allem in Zürich, der konfessionell-kooperative Religionsunterricht (KokoRu) bereits von neuen Formen religiösen Lernens abgelöst wird, wird in Deutschland der konfessionell-kooperierende Unterricht diskutiert und weiterentwickelt. In vielen Mischformen wird konfessionell-kooperierende Praxis erprobt und bedacht; dabei wird von deutscher Seite betont, dass die konfessionelle Kooperation das Gemeinsame stärken, aber auch nach wie vor vorhandene Unterschiede zwischen den Konfessionen nicht übergehen will. Eine interkonfessionelle Verständigung darf – so heisst es – ausdrücklich nicht zu einer „Auflösung und Verschmelzung“ der Fächer führen, sondern muss ihre Eigenständigkeit und konkrete kirchliche Bindung bewahren. Paralleles wird auch seitens der Evangelischen Kirche Deutschlands betont¹⁸.

¹⁷ Vgl. zahlreiche Literatur zum Forschungsstand bei: Monika SCHEIDLER, Didaktik ökumenischen Lernens – am Beispiel des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe (Münster 1999) 123f.

¹⁸ Vgl. exemplarisch: DIE DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ und die EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD), Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht (Würzburg / Hannover 1998); KIRCHENAMT DER EKD (Hrsg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD (Gütersloh² 1995); DIE DEUTSCHEN BISCHÖFFE, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts (Bonn 1996); KATECHETISCHE KOMMISSION DES BISTUMS BASEL, Alle sollen eins sein. Leitgedanken zur ökumenischen Zusammenarbeit der Kirchen im Religionsunterricht der öffentlichen Schule (Solothurn 1993).

Verschiedene Formen – eine Aufgabe

In meinen Augen ist nicht zuerst die Form des Religionsunterrichts entscheidend, sondern dass gelernt werden kann, was ansteht: Einheit und Vielfalt in Gotteserfahrungen und Bekenntnis, in Festen und Ritualen gibt es sowohl innerhalb einer Konfession wie im interkonfessionellen Dialog. Gemeinsamkeiten und Unterschiede bleiben Thema, egal ob in einer konfessionellen Lerngruppe behandelt, oder im Team-Teaching zweier Konfessionen, oder in abwechselndem Unterricht von beiden grossen Konfessionen. Die Schweiz zeigt da eine grosse Vielfalt an bereits gelebten und praktizierten Formen der Kooperation. Entscheidend aber ist bei all den Formen, ob es gelingt, „Welt“ aus verschiedenen Blickwinkeln wahrzunehmen, die Perspektive zu wechseln und den Platz einer anderen Person – in unserem Fall eines Menschen einer anderen Konfession – zu sehen, mitzuempfinden, zu verstehen lernen – mit aller Geduld.

6. Für eine konfessionell kooperierende didaktische Praxis

Ich halte ökumenisches Lernen nicht nur für eine Bereicherung, sondern für unverzichtbar. Damit ist aber – wie gesagt – nicht einfach eine Rechtsform für den Religionsunterricht, sondern eine Art zu lernen gemeint, eine didaktische Praxis. Im Wechsel zwischen Zugehörigkeit und Eigenständigkeit, zwischen Gemeinsamem und Unterschieden lernen wir, uns selbst zuzuordnen und uns abzugrenzen – in allen Lebensbereichen. In den verschiedenen Regionen der Deutschschweiz, aber noch deutlicher in Österreich und Deutschland, sind Rechtslage, gewachsene Entwicklungen und Tradition des Religionsunterrichts so unterschiedlich, dass sich in meinen Augen nicht pauschal sagen lässt, ob – um es konkret zu machen – kooperative Einheiten oder integrative Formen ökumenischen Lernens sinnvoller und zielführender sind.

6.1. Entwicklungspsychologische Aspekte

Was sich aber sagen lässt: Der Stand der entwicklungspsychologischen Diskussion macht interessante Aspekte deutlich¹⁹: Ökumenisches Lernen im Sinne von Beheimatung, von Begegnungsfähigkeit und wechselseitiger Perspektivenübernahme setzt die Fähigkeit zu dialektischem und komplementärem Denken voraus. Kinder müssen zu diesem Perspektivenwechseln angeregt und darin gefördert und begleitet werden.

Bis zum Alter von ca. 6 Jahren haben Kinder nur vage Vorstellungen davon, was evangelisch und was katholisch ist. Sie erläutern die Konfessionszugehörigkeit mit zufälligen Eigenschaften und haben noch kein klassifikatorisches Unterscheidungsvermögen. Begegnungen ermöglichen eine Weiterentwicklung im Alter von etwa 6–10 Jahren: In diesem Alter unterscheiden Kinder Katholiken und Katholikinnen sowie reformierte Christinnen und Christen vor allem am konkreten Verhalten. Begegnungen in diesem Alter ermöglichen, den eigenen Horizont zu erweitern und das Bewusstsein des eigenen Glaubens zu vertiefen²⁰. Erst im Alter von ca. 10–14 Jahren entwickeln Kinder eine differenzierte Vorstellung von ihrer Religionszugehörigkeit²¹, die sich auf ein abstrahierend-generalisierendes Verständnis gründet, wonach alle Protestanten im Unterschied zu allen Katholiken durch einen bestimmten Glauben charakterisiert sind. Alle weiteren Differenzierungen wachsen im Jugendalter, dass z. B. die Kategorie „alle Katholiken“ als Verallgemeinerung erkannt wird und relativiert wird. Eine kritische Auseinandersetzung und die Reflexion eigener Zugehörigkeit ist ein nachpubertäres Thema. Mehrperspektivisches Denken, Rollenwechsel, dialektische Sichtweisen werden ab dem frühen Jugendalter eingeübt, bleiben aber Herausforderung für alle Lebensalter. Wo religiöses Identitätsbewusstsein nicht aufgebaut werden kann, scheitert sowohl konfessionelles als

¹⁹ Vgl. zum Folgenden: SCHEIDLER, Didaktik (oben Anm. 17) 55ff.

²⁰ Vgl. hierzu auch die Stufentheorie von James W. FOWLER, Öffentliche Kirche und christliche Erziehung, in: Rainer PREUL u. a. (Hrsg.), Bildung – Glaube – Aufklärung (Gütersloh 1989) 253–269, hier 266.

²¹ Vgl. hierzu auch Karl Ernst NIPKOW, Ökumene – ein Thema von Jugendlichen? Empirische Annäherungen, in: Friedrich JOHANNSEN / Harry NOORMANN (Hrsg.), Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont. Ulrich Becker zum 60. Geburtstag (Gütersloh 1990) 137–147, hier 137.

auch ökumenisches Lernen. Oder anders gesagt: Konfessionelles und ökumenisches Lernen lässt sich nicht trennen, denn: „Wer nur England kennt, kennt England nicht“ (vgl. oben Abschnitt 2). Beide Perspektiven erst ermöglichen ein mehrperspektivisches religiöses Bewusstsein, mein Eigenes erkenne ich im Gespräch mit dem anderen, und umgekehrt . . . Es ist ein sich wechselseitig befruchtender Lernprozess.

6.2. Konkretionen

Wenn ich von Konkretionen spreche, müssen diese ein wenig abstrakt bleiben²², da Vorstellungen zum ökumenischen Lernen stark von Erfahrungen eigener Sozialisation, vom sozialen und religiösen Umfeld und von der jeweiligen Region geprägt sind. Oder nochmals anders gesagt: Im Prozess des Lernens zwischen Fremdem und Vertrautem, zwischen anziehend anderem oder abstossend anderem sind wir als Personen selbst mit betroffen, mit unseren Bildern, Erfahrungen und Emotionen.

BIESINGER / SCHWEITZER²³ haben für den konfessionell kooperierenden Religionsunterricht als Ziel formuliert: Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Dies gilt im konfessionellen Bereich und für ökumenisches Lernen. Konkret nenne ich zentrale Aspekte für ökumenisches Lernen, die auch für konfessionelles Lernen Gültigkeit haben:

Eine Sprache finden für unsere Sehnsucht – eine Sprache für Religiöses

Kernfragen nach Gott, nach dem Leid, dem Guten in der Welt, nach Gerechtigkeit, nach dem Tod lassen sich nicht mit fertigen Antworten erledigen, sondern in – gemeinsamem – Ringen um Fragen und Antworten. Eine Kultur des Fragens und Nach-Denkens muss entwickelt

²² Konkrete Modelle vgl. z. B. Ursula HEINEMANN / Joachim FRIEDRICHSDORF (Hrsg.), *Wege zueinander. Konfessionelle Kooperation in der Schule. Modelle und Beispiele* (München 1999); Ulrich BECKER u.a., *Projekt Ökumene. Auf dem Weg zur Einen Welt. Arbeitsbuch Religion – Sekundarstufe I* (Düsseldorf 1997).

²³ Vgl. SCHWEITZER / BIESINGER, *Gemeinsamkeiten stärken* (oben Anm. 13).

werden²⁴. Denn Religiöses kommt oft unerwartet und uns fremd zur Sprache. Hinhören und Kinder bzw. Jugendliche als Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner ernstnehmen verändert auch das eigene Reden von Gott. Eine Sprache lernen für das, was uns bewegt, was uns Angst macht und uns hoffen lässt, kann vielfältig sein – in Wort, in Bild und Bewegung, in Musik. Eine Kultur, die keine Sprache dafür hat, woraus und wofür sie lebt, eine Kultur, die keine Geschichten mehr erzählt, kann auf Dauer nicht überleben. Aus den Familien heraus müssen wir – entgegen der Privatisierung von Religion – in einer grösseren Öffentlichkeit gemeinsame Sprache für Religiöses entwickeln, eine „Kompetenz zu religiöser Kommunikation“. Wir brauchen keine religiöse Sprache, sondern eine Sprache für Religiöses, eine erfahrungsoffene, teilnehmende Sprache.

Hermeneutik der Lebenswelt

Der Religionsunterricht – egal in welcher (Rechts-)Form – muss stärker als bisher Religions-Unterricht im genauen Sinne des Wortes sein: „Es geht . . . um die Orientierung in einer durch religiöse Impulse verschiedenster Art geprägten Zeitsituation . . . Ausgangspunkt eines solchen RU sind weniger die Hochformen christlicher Glaubensüberlieferung als vielmehr die verschiedensten Formen lebensweltlich erfahrbarer Religion“²⁵. Konkret gefragt: Wo also begegnen Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt Religiösem? Inwiefern wird ihnen Religiöses in ihrer Lebenswelt bedeutsam?

Keine Informationsverweigerung

Zugleich muss im Hinblick auf Religion und Konfession wirklich etwas gelernt werden. „Überblickswissen ist erforderlich, um Zusammenhänge zu erkennen, selbständig Spezialwissen zu erwerben und zu verknüpfen. Denken verhält sich zu Wissen wie die Welle zum Wasser

²⁴ Vgl. Karl Ernst NIPKOW, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf* (München 1987); vgl. die umfangreiche Literatur zum Philosophieren und Theologisieren mit Kindern.

²⁵ Rudolf ENGLERT, *Individualisierung und Religionsunterricht. Analysen, Ansatz, Option*, in: *Katechetische Blätter* 121 (1996) 17–21, hier 19.

. . . – ohne Wissen kein Denken“²⁶. Religiöse Bildung, d. h. Wissen um das Christentum und seine Glaubensinhalte, um die christliche Kultur, um Weltkirche und den Ökumenischen Rat der Kirchen, Wissen um die jüdische Religion und Kultur, um die nichtchristlichen Religionen, um religiöse Strömungen der Gegenwart (und der Vergangenheit), Wissen um die Ausprägungen von Religion, um die Gefährdungen religiöser Bedürfnisse und die Wege der Menschen, ihre Religiosität auszudrücken, darf Kindern nicht vorenthalten werden. Dialog kann leichter gelingen, wenn „Menschen sich ihrer selbst halbwegs gewiss sind; dass sie in vorläufiger Sicherheit sagen können, wer sie sind, was ihre Geschichte ist und was zu ihnen gehört. Sie müssen sagen können, was ihre Haupttexte und was ihre Hauptlieder sind, was sie lieben und was sie verachten“²⁷.

Es begegnen einander Menschen

Ökumenisches Lernen geschieht immer auch in der Begegnung. In dieser Begegnung wird Identität gebildet, in der Spannung zwischen Vertrautem und Fremdem, damit (wie gesagt) Identifikationen gelöst werden und Neues sich entwickeln kann. So beginnt ökumenisches Lernen dort, wo Kinder und Jugendliche in ihrer Beziehungsfähigkeit gestärkt werden, indem sie ihre Gefühle wahrnehmen und ausdrücken, mit Unsicherheit umgehen und Distanz und Nähe gestalten lernen. Wir müssen so zu reden lernen, dass diejenigen, die wir als „die anderen“ bezeichnen, bei unserem Reden dabeisein können, dass wir „in deren Angesicht“ reden, egal, ob es sozial oder geschlechtlich oder religiös „andere“ sind . . .

Sehen lernen, wie sich die jeweiligen Menschen selbst sehen

Also: Wir begegnen einem anderen Menschen, mit einer anderen konfessionellen Bindung. Wir begegnen aber zuerst unseren eigenen Bil-

²⁶ Johannes RIEDL, Schule als Szenario der Begegnung. Der Beitrag des Religionsunterrichts zu einem Paradigmenwechsel, in: Österreichisches religionspädagogisches Forum 4 (1994) 16–22, hier 18.

²⁷ Fulbert STEFFENSKY, Die Gewissheit im Eigenen und die Wahrnehmung des Fremden, in: Religionsunterricht 27 (1997) Heft 1, 3–5, hier 3f.

dern, die wir uns „vom anderen“ machen. Deshalb ist die Frage vorrangig, wie sich die jeweils „anderen“ Menschen selbst sehen: Wie sieht sich der/die andere selbst, was sagt er/sie von sich, wie versteht er/sie die eigene Tradition und die Zukunft, wo sind Brüche und Widersprüche?

Ein Volk ohne Vision . . .

Wieso all das überhaupt in der Schule? Muss, soll und darf so verstandenes religiöses Lernen einen Platz in der Schule haben? Ich formuliere es – sehr drastisch – mit den Worten von Wolfgang BITTNER: Lernziele:

In neun Schuljahren
lernten die Kinder
LESEN
zum Entziffern der Werbeanzeigen
SCHREIBEN
zum Bestellen von Waren
RECHNEN
zum Kalkulieren der Ratenzahlungen
Lesen Schreiben Rechnen
für andere Dinge war keine Zeit.

Im Blick auf Lehrperson und Didaktik

Ökumenisches Lernen erfordert keine neuen Methoden, sondern meint – kurz gefasst – eine Haltung. Ökumenisches Lernen erfordert die Bereitschaft, die eigenen Überlegungen und Positionen ins Gespräch zu bringen, sich auf einen Perspektivenwechsel einzulassen und sich im Dialog verändern zu lassen. Für Lehrpersonen heisst es aber: „Lehren heisst zeigen, dass man etwas liebt; zumindest heisst es zeigen, dass man etwas schön und menschenwürdig findet. Lehrer sein heisst also, sich vor jungen Menschen kenntlich machen. Es setzt Stolz auf die eigene Sache voraus“²⁸. Beheimatet sein und offen sein für den Dialog wird von den

²⁸ STEFFENSKY, Gewissheit (oben Anm. 27) 4.

Erwachsenen vorgelebt, es wird in Ausbildungen eingeübt, indem Theologie nicht vermittelt wird, sondern vermittelte Theologie gelebt wird. Die gelernte Theologie muss „verdaute“ Theologie sein; in verstehbare Sprache gefasst.

7. Schluss

Identitätsverlust oder Bereicherung? Wenn wir Gemeinsamkeiten stärken und Unterschieden gerecht zu werden versuchen, dann wird die Bereicherung deutlich. Ökumenisches Lernen ist immer auf zwei Ebenen zu verstehen: Es umschreibt inhaltliches Lernen im Sinne von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Es meint aber auch – und wohl zentraler – den Prozess des Miteinander-Lernens, des Austausches und des Dialogs, in dem Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Lernprozess selbst erfahren und gelernt werden. In einem solchem Prozess ökumenischen Lernens lernen Kinder und Jugendliche (ebenso wie Erwachsene) das jeweils „Eigene“ im Gespräch mit „anderen“ zu verstehen. Kinder nehmen Religiöses in ihrer Umgebung vor allem phänomenologisch und konkret wahr; religiöses Lernen hilft, dies zu verstehen, in grössere Zusammenhänge einzuordnen und zu deuten. Zugleich bringt ökumenisches Lernen in einer Gesellschaft, die Religiöses im Bereich des Privaten ansiedelt, eine Irritation bzw. eine Unterbrechung im Selbstverständlichen mit sich. In der Verschiedenheit gilt es, Gemeinsames zu entdecken, im Gemeinsamen gilt es, nicht vorschnell „wir“ zu sagen. Es gilt, genau hinzusehen, wo wir mit Menschen und wo wir mit Bildern von Menschen kommunizieren, wo unser Blick verstellt ist, weil uns das, was wir sehen, zu vertraut oder zu fremd ist. Von religiöser Seite ist es unsere Aufgabe, die Vielfalt auch im Religiösen als Bereicherung erfahrbar zu machen.

Entscheidend für ökumenisches Lernen ist in meinen Augen, dass wir den Blick öffnen und die Perspektive verändern auf die Sichtweise der jeweils Anderen, dieser Perspektivenwechsel steht im Mittelpunkt. Das Ziel dieses Lernens ist uns in den jüdisch-christlichen Hoffnungsbildern ebenso gegeben wie in der Sehnsucht der Menschen nach Frieden: Eine Welt, auf der wir in Frieden leben können. Oder in den Worten von Rose AUSLÄNDER:

„Vergesst nicht
Freunde
wir reisen gemeinsam
besteigen Berge
pflücken Himbeeren
lassen uns tragen
von den vier Winden

Vergesst nicht
es ist unsre
gemeinsame Welt
die ungeteilte
ach die geteilte
die uns aufblühen lässt
die uns vernichtet
diese zerrissene
ungeteilte Erde
auf der wir
gemeinsam reisen“²⁹.

²⁹ Rose AUSLÄNDER, Im Atemhaus wohnen. Gedichte (Frankfurt a. M. 1981)
111.